



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVI (1/2022)

nadesłany: 27.11.2021 r. – przyjęty: 22.02.2022 r.

Katarzyna SADOWSKA*

Dziecko i ruch w przestrzeni edukacji muzycznej

Movement and the child in the space of music education

Abstrakt

Wprowadzenie. Przedmiotem opracowania jest aktywność ruchowa dziecka w szeroko pojętej przestrzeni edukacji muzycznej. Aktywność, o której mowa, jest wywoływana poprzez percepcję muzyki, w tym przede wszystkim – rytmu muzycznego. Wobec postulatów formułowanych przez pedagogów powszechnej edukacji muzycznej autorka pragnie wyrazić własną opinię w debacie prowadzonej od wielu lat na temat marginalizacji muzyki w polskim systemie oświaty. Autorka identyfikuje się z przekonaniem wyrażonym przez Małgorzatę Suświłło, że „powierzchnowa kosmetyka dokonująca się” co jakiś czas w szkolnictwie polskim, zwłaszcza w kolejnych reformach programowych, „nie gwarantuje pełni sukcesu w tym zakresie. Jedną z przyczyn jest [...] brak powiązania zmian programowych, szczególnie na początkowym etapie edukacyjnym, z wynikami badań nad edukacją i rozwojem dziecka” (Suświłło 2009, ss. 106-107).

Cel. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na szczególną wartość edukacyjną elementów rytmiki w rozwoju dziecka.

Metody: Autorka dokonała analizy jakościowej źródeł, literatury przedmiotu oraz doświadczeń osobistych wynikających z ponaddwudziestoletniej współpracy z poznańskimi placówkami oświatowymi i opiekuńczymi.

Wyniki: Wskazano walory zastosowania elementów ruchu z muzyką dla wspierania rozwoju dziecka i przedstawiono powody, dla których rytmika jawi się jako naturalna forma aktywności człowieka.

* e-mail: kawka@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska.

Faculty of Educational Studies, University of Adam Mickiewicz in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Poland.

ORCID: 0000-0002-3150-8304

Wnioski: Propozycje przemodelowania sposobu postrzegania edukacji z zastosowaniem elementów ruchu z muzyką w polskim systemie kształcenia.

Słowa kluczowe: ruch, dziecko, rytm, edukacja muzyczna.

Abstract

Introduction. The subject of the study is the child's physical activity in the space of music education. The activity in question is triggered by the perception of music, especially the perception of musical rhythm. Following the postulates of educators of music education, the author wishes to express her own voice in the long-held debate on the marginalization of music in the Polish education system, because she identifies with the belief expressed by Małgorzata Suświłło that „in Polish education”, especially in the area of subsequent curriculum reforms, „does not guarantee full success in this respect. One of the reasons is [...] the lack of correlation between program changes, especially at the initial stage of education, with the results of research on the education and development of a child”.

Aim. The aim of the study is to draw attention to the special value of educating the elements of rhythm in the process of supporting the child's development.

Methods. The author has made a qualitative analysis of the sources, literature on the subject, and personal experiences resulting from over twenty years of cooperation with educational and care institutions in Poznań.

Results. The advantages of using elements of movement with music in the process of supporting a child's development were indicated, and the reasons why rhythmic activities appear as a natural form of human activity are presented.

Conclusion. The conclusions refer to the proposal to remodel the perception of education with the use of elements of movement with music in the Polish education system.

Keywords: movement, child, rhythm, music education.

Wprowadzenie

Szeroko pojęte wychowanie estetyczne, w którego skład wchodzi wychowanie muzyczne, a które wspólnie, w odniesieniu do pedagogiki wczesnej edukacji warto określić mianem edukacji muzycznej, ma „szczególne znaczenie w wieku młodszym, kiedy manifestowane są naturalne skłonności twórcze w różnych dziedzinach wyrazu artystycznego” (Suświłło, 2009, s. 108). Jednak nawet w przypadku dziecka „oddziaływanie wychowawcze sztuki na człowieka uwarunkowane jest zaistnieniem osobistego przeżycia estetycznego, to znaczy faktem nawiązania przez tego człowieka wewnętrznego kontaktu z danym zjawiskiem estetycznym, kontaktu intensyfikującego działanie emocji, wyobraźni i intelektu równocześnie” (tamże). Propedeutyczne przeżycia estetyczne związane z muzyką będą przejawiały się przede wszystkim poprzez dziecięcą aktywność ruchową, gdyż jednym z elementów dzieła muzycznego jest rytm, który towarzyszył ludziom od zarania dziejów i od zawsze wywoływał w człowieku potrzebę poruszania się.

Małe dziecko jako odbiorca muzyki wydaje się więc przede wszystkim koncentrować na percepcji i recepcji rytmu muzycznego, co wiąże się z dziecięcą naturalną potrzebą aktywności fizycznej. Wewnętrzne przeżycie estetyczne muzyki staje się przeżyciem uzewnętrznionym nawet w przypadku bardzo małych dzieci. Tę naturalną potrzebę „przeżycia” i ekspresji rytmu poprzez jego – jakby to powiedział Émile Jaques-Dalcroze – „uplastycznienie”, czyli uzewnętrznienie i ukazanie innym, warto mieć na uwadze podczas konstruowania założeń propedeutycznej edukacji muzycznej oraz wszechstronnego wychowania. Muzyka ma „moc tworzenia swoistego porządku społecznego: z jednej strony utrwała słabe z natury więzi społeczne, zapewniając im większą stabilność (poprzez określone formy rytualne), z drugiej zaś gra rolę mediatora, wpływając na zachowania jednostek lub grup (zaspakajając wiele funkcji psychologicznych)” (Lawendowski, Besta, Drzewiczewska, 2017, s. 143). Muzyka jako wytwór człowieka wpisuje się w szeroko pojęte wychowanie humanistyczne. Przecież „wiele funkcji, które pełni w życiu, jest [...] związanych z muzyką (tworzeniem lub też odbiorem muzyki). Biorąc pod uwagę powyższą obserwację, nie powinien budzić zdziwienia fakt, iż w ramach psychologii muzyki również rozwinęło się pojęcie tożsamości – w tym przypadku muzycznej – a więc określenie odnoszące się do Ja, które tworzy i słucha” (tamże, ss. 143-144). W procesie kształtowania się tożsamości dziecka jest to nie tylko tworzenie i słuchanie, lecz także autentyczne przeżywanie całym sobą, ponieważ mały człowiek – jak podkreślała Maria Przychodzińska-Kaciczak – „nosi” w sobie muzykę.

Pierwotnym środowiskiem propedeutycznej edukacji muzycznej jest rodzina. Naturalny ruch, któremu poddaje się dziecko, skorelowany z rytmem muzycznym, można obserwować w codziennych interakcjach społecznych zachodzących pomiędzy dzieckiem a jego dorosłymi opiekunami. Choć noworodek nie dokonuje samodzielnie recepcji ruchowej rytmu muzycznego, to ruchu zgodnego z nim doświadcza niemalże w każdej sytuacji, w której kołyszą go ramiona rodzica lub innego czulego opiekuna. Ten pierwotny ruch jest znany każdemu człowiekowi bardzo dobrze z okresu prenatalnego – dziecko rozwijające się w łonie wspólnotnie i wspólnie z każdym fizycznym krokiem swej matki. Naturalne kołysanie daje niemowlęciu możliwość odczuwania bezpieczeństwa zaraz po przyjściu na świat. Wspólnotnie najczęściej z cichym nuceniem kołysanki, wprowadza dziecko w pierwsze doświadczenia muzyczne i szczególne doznania komunikacyjne, ważne dla poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego. Dzieje się tak, ponieważ „sytuacja elementarna, z której wyrasta kołysanka, to sytuacja usypiania dziecka przez matkę za pomocą śpiewu. Przestrzeń i czas są w niej założone *a priori* – matka śpiewa dziecku piosenkę nad kołyską, w domu, wieczorem. Tak jest w przypadku kołysanek użytkowych. Role nadawcy i odbiorcy rzeczywistego są w nich »obsadzone«, odbiorcą

jest najczęściej dziecko, które ma zasnąć, a nadawcą bliska mu kobieta – matka lub piastunka” (Stefaniak-Maślanka, 2013, s. 176).

Dziecko i ruch w środowisku rodzinnym – wczesne dzieciństwo

Potrzeba ruchu – lokomocji i manipulacji – jest charakterystyczna dla każdego dziecka od momentu jego przyjścia na świat, gdyż człowiek rodzi się „zaprogramowany do poszukiwania określonej stymulacji i do reagowania na określone doświadczenie” (Trempała, 2012, s. 10). Środowiskiem, które w pierwszych latach życia wspiera dziecko, także w zakresie rozwoju fizycznego, tak istotnego dla rozwoju poznawczego, jest rodzina. Można wyrazić przekonanie, że rodzina – środowisko pierwotnej socjalizacji człowieka – jest fundamentem dla kolejnych poziomów całościowej edukacji.

Poszukiwanie stymulacji u progu życia dziecka wyraża się w przemieszczaniu jego wzroku w kierunku interesującego je zjawiska, w ruchu głowy, wyciąganiu rąk itp. Ruch pozwala na doświadczanie przestrzeni fizycznej i społecznej, a polisensoryczna koordynacja umożliwia noworodkom naśladowanie złożonej mimiki (tamże, s. 12).

W pierwszym roku życia ruch jest dla dziecka czynnikiem wręcz życiodajnym. Noworodek jest wyposażony „w odruchy i systemy sygnalizacji społecznej, które umożliwiają mu aktywne poszukiwanie stymulacji oraz bliskości opiekunów” (Czub, 2005, s. 45). Człowiek rodzi się z odruchem ssania, nawet noworodek porusza głową i odwraca ją, gdy dostrzeże czynnik stymulujący.

Kluczowym zadaniem w pierwszym roku życia dziecka jest nawiązanie intensywnej, bliskiej i bezpiecznej więzi z drugim człowiekiem. Powstaje ona właśnie w rodzinie, w której niemowlę poszukuje fizycznej bliskości z matką, ojcem czy ze starszym rodzeństwem opiekującym się najmłodszym członkiem rodziny. Bezpieczne przywiązanie jest warunkiem harmonijnego rozwoju człowieka w każdej sferze, a jednocześnie poszukiwanie przez niemowlę bliskiego kontaktu z figurą bądź figurami przywiązania wpływa w znaczący sposób na rozwój motoryczny i sensoryczny. Dzieci odseparowane od matek, jak zauważył m.in. René Spitz, przejawiają wręcz, poza zaburzeniami osobowości, istotne opóźnienia w rozwoju psychomotorycznym (Włodarczyk, 2016, s. 389). Człowiek rodzi się z potrzebą kontaktu z innymi ludźmi, a od dorosłych członków rodziny zależy sposób zagospodarowania, utrwalenia i rozwijania tego pierwotnego kapitału.

Już od pierwszych dni życia noworodek potrafi chwytać opiekuna i przywierać do niego (Czub, 2005, s. 45). Inną fizyczną aktywnością służącą nawiązaniu relacji z dorosłym jest uśmiech, który pojawia się mniej więcej w czwartym tygodniu życia

dziecka. Wywołuje go znajomy, przyjazny głos. Ten uśmiech świadczy o istotnej korelacji pomiędzy motoryką dziecka a jego zmysłem słuchu. Także w procesie rozwoju komunikacji motoryka nie pozostaje bez znaczenia – mały człowiek, poza dźwiękami, posiłkuje się mimiką i gestami.

Ekspresja emocji, czyli zarówno pantomimiczne, jak i mimiczne zachowania „towarzyszące różnym stanom emocjonalnym pomagają dorosłym zrozumieć niemowlę, a niemowlęciu rozumieć otoczenie” (tamże, s. 65). W kolejnych miesiącach lokomocja dziecka pozwala mu na coraz lepsze rozeznanie w przestrzeni (podczas obracania się, następnie kulania się, wreszcie raczkowania i chodzenia). Dziecko manipuluje, aby rozpoznać otaczające je przedmioty, z których stopniowo składa w całość swój własny obraz świata.

W pierwszym roku życia niemowlę osiąga umiejętność przeciwstawiania się sile grawitacji, a tak zwana dysocjacja ruchowa poszczególnych części ciała stwarza możliwość „wykonywania wielu kombinacji w ruchach, które są doskonalone i coraz precyzyjniej koordynowane w kolejnych latach życia dziecka” (Trusewicz, Pogorzała, 2017, s. 128).

W wieku poniemowlęcym dziecko w wyniku rozwoju fizycznego wyodrębnia się biologicznie od rodziców. Gdy zaczyna chodzić, oddala się od opiekuna, a dostępna mu przestrzeń staje się większa (Appelt, 2005, s. 98). Coraz sprawniej posługuje się przedmiotami, eksploruje i manipuluje, choć jeszcze w sposób niespecyficzny. Utrzymanie pozycji pionowej oraz chodzenie umożliwiają mu dotarcie do pożądanego przedmiotu. Tę potrzebę eksploracji powiązaną ze sprawnością w zakresie lokomocji Lew Wygotski nazwał sensomotoryczną jednością (tamże, s. 100).

Po drugim roku życia dziecko jest gotowe do dostrajania ruchów do wielkości, kształtu i oddalenia przedmiotów (manipulacja specyficzna). Przejawem tego stanu rzeczy jest np. fakt, że dziecko nie bierze niektórych przedmiotów do ust, ponieważ ma świadomość, że nie wszystkie służą do jedzenia (tamże).

Po trzecim roku życia dziecko ma ogromną potrzebę ruchu – jest zainteresowanie lepieniem, rysowaniem, malowaniem, zaś „wszędobylstwo i ciekawość świata” skutkują rozwojem poznawczym (tamże).

Przestrzeń ruchowa przedszkolaka

Ciało dziecka od 3. do 7. roku życia także ustawicznie się rozwija, wzrasta i doskonali. Motoryka duża i mała z każdym rokiem osiągają kolejne poziomy sprawności. Mały człowiek u progu szkoły potrafi skakać na jednej nodze, rzucać do celu, trzymać narzędzie piśmiennicze i lepić drobne formy z plasteliny, przepelnione szcze-

gółami. Dziecko zaczynające edukację przedszkolną w wieku 3–4 lat ma potrzebę ruchu przez około 4 godziny dziennie. Potrzebę tę zaspokajają na ogół w trakcie zabaw swobodnych, zabaw na świeżym powietrzu (w ogrodzie przedszkolnym lub na placu zabaw – w tzw. ogródku jordanowskim), zabaw ruchowych, podczas gimnastyki, ale także – co wydaje się szczególnie atrakcyjną formą aktywności – podczas zabaw z wykorzystaniem muzyki i ruchu.

Ruch jest dla dziecka synonimem życia. Dziecko, które się nie rusza, jest nietypowe, zmęczone, chore lub śpiące. Określenie *żywe srebro* wiąże się m.in. z typowym dla malucha szybkim przemieszczaniem się w przestrzeni. Dzieci w wieku niemowlęcym, które potrafią chodzić, oraz przedszkolaki są jak gdyby wszędzie i jednocześnie nigdzie.

Jednym z zadań rozwojowych wieku przedszkolnego jest „opanowanie sprawności fizycznej i poznawczej niezbędnej do gier i zabaw – kształtowanie skoczności, zręczności, spostrzegawczości, a także koncentracji uwagi i hamowania reakcji” (Molińska, Ratajczyk, 2014, s. 8). Kilkulatki w sposób naturalny eksplorują świat, dlatego w edukacji przedszkolnej stosuje się liczne eksperymenty, które są najbardziej właściwą dla tego wieku formą doświadczania rzeczywistości. Dzieci pragną wszystkiego dotknąć, każdy złożony przedmiot chcą rozłożyć na części, następnie złożyć je w całość, a także otworzyć i zamknąć, przewrócić i postawić itd. Odczuwają całym ciałem, angażują zmysły, w tym w dużym stopniu – dotyk.

Naturalny i swobodny ruch jako narzędzie wspierania rozwoju pojawia się m.in. w koncepcji Emmi Pikler, która potrzebę lokomocji i manipulacji dziecka uznała za wiodącą dla jego rozwoju poznawczego (Sadowska, 2020, ss. 103-138). Ponadto badaczka, która miała na uwadze fakt, że pierwotnym środowiskiem socjalizacji i szeroko pojętego rozwoju dziecka powinna być rodzina, tę naturalną potrzebę swobodnej lokomocji i manipulacji połączyła z ideą bezpiecznej komunikacji. Dzięki temu stworzyła filozofię dialogu dorosłego z dzieckiem w środowisku opieki zastępczej.

Eksperymentowanie z wodą, które sprawia dziecku ogromną przyjemność i wspiera rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz integracji sensorycznej, pojawia się w tzw. Zielonym Domu, wymyślonym przez Françoise Dolto. Maluch ma w nim swobodną przestrzeń do podejmowanej aktywności fizycznej. Co istotne dla koncepcji Zielonego Domu (opisanej przez Lucynę Telkę), w aktywności towarzyszą dziecku jego rodzice, ponieważ Dom jest przestrzenią łączącą środowisko pierwotnej i wtórnej socjalizacji człowieka (Telka, 2009). Aktywne tworzenie, konstruowanie, manipulowanie i ekspresja ruchowa w każdej niemal odślonie są fundamentem koncepcji *100 języków dziecka*, którą stworzył Loris Malaguzzi (Sadowska, 2020, ss. 103-138).

Docenienie ruchu i aktywności sensorycznej jest także cechą charakterystyczną dla pedagogiki Marii Montessori, ponieważ – jak utrzymywała lekarka – wrodzone

zdolności do samorozwoju poprzez aktywność są jednym z darów, które otrzymało dziecko. Podkreślała ona nawet to, że dyscyplina dziecka powinna być aktywna: „jeśli dyscyplina ma być oparta na wolności, sama w sobie musi mieć nieuchronnie charakter aktywny. Nie uznajemy jednostki za zdyscyplinowaną wtedy, gdy pozostaje ona sztucznie cicha, tak niema i nieruchoma jak paralytyk. Nazwiemy jednostkę zdyscyplinowaną, gdy staje się ona panem samego siebie i w konsekwencji potrafi regulować swoje zachowanie tam, gdzie konieczne jest przestrzeganie określonych reguł życia” (Zdybel, 2018, ss. 92-93).

Ruch jako środek wychowania pojawia się wyraźnie w koncepcji Henryka Jordana, polskiego lekarza, któremu przyświecała idea: „Każdemu, który w przyszłość patrzy i pragnie, byśmy jako naród polski wśród burz wieków ostali się i żyli, musi na tym zależeć, byśmy fizycznie byli tężdy i by nas było coraz więcej” (Żmichrowska, 2012, s. 8). Ten wybitny społecznik tworzył swoją koncepcję w oparciu o „nowe tendencje w naukach o wychowaniu i zachodzące przemiany w pedagogice drugiej połowy XIX wieku” (tamże). Był inicjatorem ćwiczeń i zabaw na świeżym powietrzu (tamże).

W podsumowaniu niniejszych rozważań należy zaznaczyć, że: „Rozwój poznawczy dziecka nie byłby możliwy bez zaspokojenia potrzeby ruchu i eksploracji” (Chojak, Grochowska, Jurzysta, Mełgieś, Karpińska, 2017, s. 241). Wydaje się więc, że każdy sposób uczynienia z ruchu środka wspierającego rozwój dziecka sprawi, że będzie się ono rozwijać zgodnie ze swoimi potrzebami i będzie zmotywowane do działania.

Przestrzeń edukacji muzycznej jako odpowiedź na potrzeby motoryczne dziecka

Jedną z form aktywności muzycznej człowieka jest ruch przy muzyce. Był on przedmiotem rozważań wielu pedagogów, takich jak np. É. Jaques-Dalcroze, Rudolf Laban, Wsiewołod Meyerhold i Oskar Schlemmer, później także Veronica Sherborne, zainspirowana gimnastyką twórczą R. Labana. Bliskie tym badaczom były „zagadnienia harmonijnej czy też racjonalnej organizacji ruchu, dąż[yli] tym samym do ucieleśnienia, ale też uzmysłowienia rytmu jako zasady konkretyzującej czy też porządkującej działania czasoprzestrzenne” (Słoboda, 2014, s. 113).

Pedagogiem, który dostrzegł wyraźną potrzebę integracji ruchu dziecka z rytmem, był także Rudolf Steiner – twórca eurymii. Jego koncepcja w znacznej mierze wykorzystuje ruch do wyrażania myśli i słów, wskutek czego wewnętrzne przeżycia człowieka zyskują wizualną formę wyrażoną w postaci gestów. W koncepcji R. Steinera, ze względu na przekonanie jej twórcy o wiodącym znaczeniu wychowania

estetycznego we wszechstronnie pojętym wychowaniu, muzyka jest trzonem programu. „Tworząc eurytmie, Steiner stał na stanowisku, że cywilizacja nowożytna sztucznie oddzieliła gest i mimikę (ruch ciała) od mowy, co doprowadziło do zubożenia komunikacji i percepcji człowieka” (Gładzewski, 2013, s. 34). Celem dobrego poruszania się, czyli eurytmii, „nie jest [...] ćwiczenie elegancji ruchu – jak to się dzieje w balecie – lecz pedagogiczne wsparcie i stymulowanie rozwijających się w człowieku sił duchowych, a na poziomie dydaktycznym stanowi ona integralny element nauczania” (tamże, s. 35).

W odniesieniu do szeroko pojętej edukacji muzycznej należy zaznaczyć, że już w okresie prenatalnym dziecko reaguje ruchem na dźwięki. Ruch połączony z muzyką jawi się nadto jako atrybut dzieciństwa – jednocześnie kołysanie dziecka i śpiewanie mu przez matkę jest nieodzownym elementem wczesnego wspierania rozwoju. „Od pierwszych dni życia dziecko zauważa, że matka melodyjnie mówi do niego (podwyższa i obniża głos lub melorecytuje komentarz do wykonywanych czynności), a także śpiewa[,] rytmicznie poklepując je i głaszcząc. W ten sposób nawiązuje się swoisty dialog muzyczny i z czasem tworzy się więź dźwiękowa między rodzicielką a potomkiem [...]. Niemowlę jest zdolne do specyficznych odpowiedzi na wokalizacje swojego rodzica pod warunkiem, że powtarzane są one zawsze w tym samym stylu oraz pozostawiają dziecku czas na odpowiedź. Często niemowlę samo przejmuje inicjatywę w dialogu wyrażającym się w gestach, wokalizacji oraz ekspresji twarzy” (Kisiel, 2015, s. 13).

Intuicja sprawia, że dziecko – jeszcze jako niemowlę – na rytm muzyczny reaguje całym ciałem. W okresie poniemowlęcym przybiega do pomieszczenia, w którym słyszy muzykę, jest szczególnie zainteresowane taką, która umożliwia mu maszerowanie, podskakiwanie, rytmiczne machanie rękami, kołysanie się, cwałowanie. W wieku przedszkolnym o preferencjach muzycznych w dużej mierze decyduje możliwość ekspresji ruchowej do muzyki, zarówno w formie asemantycznych gestów, jak i inscenizacji słów piosenek.

Odpowiedzią na potrzebę ruchu przy jednoczesnym zastosowaniu elementów muzyki jest koncepcja stworzona przez Carla Orffa. Przenika ona do współczesnych placówek opieki nad dzieckiem poniżej 3. roku życia oraz do przedszkoli. Na ogół jest zintegrowana z rytmiką, której twórcą był É. Jaques-Dalcroze. W swojej koncepcji C. Orff nawiązywał do dalcrozowskiej idei wychowania i umuzykalniania poprzez rytm i ruch. Muzyka opiera się na prostych strukturach rytmicznych i melodycznych, często jest wykonywana na instrumentach przez samych uczestników zajęć. Czasami też bazuje na aktywności – jak w przypadku małego dziecka, które rozwija się poprzez eksplorację i doświadczenia, a nie formalnie skonstruowane zajęcia. W przypadku małych dzieci wykonywana jest na instrumentach perkusyjnych specjalnie dostosowanych do ich możliwości i potrzeb motorycznych.

Ponadto C. Orff wprowadził pojęcie *muzyki elementarnej*, która obejmuje głównie elementy ruchu i tańca, a także zabawy improwizowane, ćwiczenie pamięci muzycznej, rozluźnianie, odprężanie, ćwiczenia oddechowe, szkolenie słuchu wewnętrznego, uwrażliwienie zmysłów, odczuwanie ciała itp. (Herzyk, 2004, ss. 102-108). Ruch z muzyką zaproponowany przez tego pedagoga tworzony jest spontanicznie w trakcie zabawy. W początkowej fazie jest skromny, jednak z biegiem czasu nabiera rozmachu. Zdarza się także, że w pierwszych chwilach wydawać się może bezładny, jednak potem zostaje uzgodniony i wzbogacony.

Dziecko obcuje z muzyką za pomocą całego ciała, a instrument muzyczny, typowy dla propedeutycznej edukacji muzycznej C. Orffa, sprzyja doskonaleniu motoryki małej oraz pozwala dziecku na uświadamianie sobie własnej siły fizycznej i na odczucie satysfakcji z własnych mocy sprawczych. Marakas, kastaniety czy triangiel nie są odrębnymi obiektami funkcjonującymi poza organizmem dziecka, lecz jakby przedłużeniem jego ciała.

Z kolei „dziełem Dalcroze’a były wymyślone przez niego kroki wykonywane w takt muzyki. Z tych kroków rozwinął się cały system zwany gimnastyką rytmiczną” (Gandzel, 2015, s. 119) – czyli rytmiką. Rytmika koncentruje się głównie wokół realizacji ruchowej metrum muzycznego, rytmu, dynamiki, agogiki i frazowania. Ponadto É. Jaques-Dalcroze uważał, że istotną rolę pełnią zabawy inhibicyjno-icytacyjne, które podtrzymują dziecko w ustawicznej gotowości do działania. W metodzie C. Orffa zabawa, ruch, słuchanie i tworzenie na instrumentach dają dzieciom możliwość „łagodnego przejścia” przez „muzykę elementarną, w której sam akt tworzenia jest najważniejszy” (tamże).

Rytm i ruch w edukacji muzycznej dziecka

„Metoda rytmiki Émila Jaques-Dalcroze’a, szwajcarskiego muzyka i pedagoga, wyrosła na gruncie nowego wychowania, naturalne wydaje się więc położenie specjalnego nacisku na aktywność, samodzielność oraz swobodę wyładowania twórczej energii ucznia. Istotne jest tu połączenie działania – utożsamianego z ruchem – z przeżyciem muzycznym. Ruch musi wypływać z pobudek wewnętrznych, nie może być przyjmowany z zewnątrz. Muzyka odgrywa rolę wiodącą, nadaje kształt i kierunek ruchom. Jednocześnie współdziała z wolą i uczuciami, gdyż słuchanie, odbiór dźwięku kojarzony jest z pewnym ruchem, a to z kolei wywołuje uczucie przyjemności” (Krasoń, 1993, s. 98). Szczególnymi walorami rytmiki są jej integralność i spójność wynikające z inspiracji dokonania autorów takich jak: Jean Piaget, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Adolphe Appia, Bernard Shaw, R. Steiner, Isadora Duncan, R. Laban, Siergiej Diagelew, Waclaw Nizyński, Sergiusz Wołkoński (Bogdanowicz, Durlow, 2012, s. 431).

Wśród walorów edukacji muzycznej w koncepcji, którą zaproponował É. Jaques-Dalcroze, wyróżnić można także „jedność umysłu i ciała, tzn. że każdy ruch powinien powstawać w sposób świadomy – nawet jeżeli muzyka, która jest bodźcem do ruchu, wywołuje emocjonalną reakcję” (tamże). Istotna jest także kwestia zdolności „świadomego reagowania na muzykę [...] u każdego i w każdej sytuacji, nawet w przypadku wielu dzieci niepełnosprawnych motorycznie i intelektualnie” (tamże). W rytmice mamy ponadto do czynienia ze spójnością akomodacji i asymilacji, przy pomocy których dziecko staje się „zdolne do adaptacji poprzez nabywanie nowej wiedzy prowadzącej do rozumienia muzyki i łączenia jej z tym, co już wie i czego doświadczyło na kolejnych etapach nauki” (tamże, s. 432). Szczególnie wartościowym aspektem metody jest „integralność we wspomaganiu rozwoju dziecka we wszystkich sferach: motorycznej (np.: zaspokajanie potrzeby ruchu i aktywności, usprawnianie ruchowe, koordynacja ruchowa), poznawczej (np.: rozwijanie koncentracji uwagi, stymulowanie zmysłu słuchu i wzroku, rozwijanie orientacji i pamięci przestrzenno-ruchowej oraz pozostałych umiejętności związanych z kształtowaniem świadomości muzycznej), emocjonalno-społecznej (np.: współpraca w grupie, wzmacnianie poczucia własnej wartości, kształtowanie samokontroli, przygotowanie do radzenia sobie w trudnych sytuacjach)” (tamże).

Muzykę podczas tzw. zajęć rytmiki gra na instrumencie klawiszowym nauczyciel rytmiki, co jest szczególną zaletą w kreowaniu żywej przestrzeni edukacji muzycznej. Nauczyciel cały czas pozostaje w kontakcie z dziećmi i na bieżąco dostosowuje improwizowany przebieg dźwięków do ich potrzeb i możliwości percepcyjnych i ekspresyjnych, czego nie jest w stanie sprawić nawet najbardziej poprawnie dobrane nagranie muzyczne wykonane przez najznakomitszą orkiestrę świata.

Nauczyciel rytmiki jest gruntownie (merytorycznie, metodycznie) przygotowany do pracy z dziećmi, jednak tymi, które ukończyły okres wczesnodziecięcy. W przypadku dzieci do 3. roku życia nie można mówić o typowej rytmice, lecz raczej o muzycznej aktywności lub muzycznej zabawie. Od rytmiki przedszkolnej zabawę muzyczną w żłobku powinny odróżniać:

- czas trwania zajęć (ponieważ w żłobku w ogóle trudno jest mówić o tzw. zajęciach, powinno się mówić raczej o tworzeniu ofert, w tym oferty aktywności dzieci z zastosowaniem elementów rytmiki);
- sposób komunikacji nauczyciela z dziećmi (ponieważ w przypadku żłobka komunikatem jest już sama muzyka zintegrowana z ruchem czy gestem, bez werbalnego przekazu instrukcji, jak wykonać zadania czy ćwiczenia);
- inny dobór repertuaru muzycznego oraz inny sposób improwizacji muzycznej;

- zwrócenie uwagi na całkiem inne możliwości pracy zespołowej w przedszkolu niż w żłobku, w którym praca zespołowa dzieci nie jest w zasadzie możliwa ze względu na prawidłowości ich rozwoju;
- zwrócenie uwagi na odrębne dla dzieci w określonym wieku możliwości motoryczne, lokomocyjne i komunikacyjne.

Elementy rytmiki w żłobku mają cieszyć dziecko recepcją ruchową muzyki, zaś w przedszkolu, u dzieci od 5. roku życia, rytmika może służyć wszechstronnemu umuzykalnianiu, a także wychowaniu, w tym do życia w społeczności z zachowaniem własnej odrębności i autonomii, przy jednoczesnym kształtowaniu się poczucia odpowiedzialności za siebie oraz innych. Dziecko podczas rytmiki staje się bardziej świadome własnego ciała, przestrzeni wokół siebie, swoich możliwości.

Ciało dziecka a rytmika

Bez wątplenia można powiedzieć, że dziecko „cechuje wrodzone, spontaniczne dążenie do aktywności muzycznej, która jest dla niego źródłem piękna, radości, sposobem kontaktu z otoczeniem, z innymi dziećmi, z nauczycielem, przedmiotami i samym sobą” (Trzcionka-Wieczorek, 2017, s. 221). Edukacja, jak twierdził É. Jaques-Dalcroze, „polega na przywracaniu i ponownym łączeniu ze sobą różnych pierwiastków życia. Ciało jest środkiem przekazu naszego wewnętrznego istnienia. Gdy tylko zacznie się ono poruszać, ujrzymy[,] jak na nowo łączą się i ożywają energia i trwanie, jak bezdźwięczna dotąd przestrzeń staje się ich dopełnieniem, czas zaś porządkuje to zespołowe działanie” (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 14).

Rytmika (przez autora ujmowana jako rytmika i plastyka) obok improwizacji i solfeżu jest jednym z trzech elementów metody. Kompozytor skonstruował założenia swojej koncepcji na podstawie doświadczeń zawodowych w konserwatorium w Genewie, następnie we własnym instytucie w Hellerau pod Dreznem. Wpisał się w nurt myślenia charakterystyczny dla nowego wychowania (Przychodzińska-Kaciczak, 1969, s. 15). Był on jednym z pierwszych pedagogów, który dostrzegł potencjał wychowania estetycznego w procesie kształtowania osobowości, a swój program nazywał „odnowieniem człowieka za sprawą jego własnej aktywności” (tamże, s. 17). O tym, że rytmika w założeniu miała wszechstronnie stymulować osobę, świadczą słowa: „muzyka jest potężną siłą psychiczną, wynikłą z naszego działania duchowego i wyrazowego, która dzięki swojej możliwości pobudzania i regulowania może porządkować nasze czynności życiowe” (tamże, ss. 17-18). Ponadto É. Jaques-Dalcroze chciał, aby obcowanie ciałem z muzyką sprzyjało kształtowaniu „reakcji, pobudzania i hamowania, porządkowania, oceniania różnic

dynamiki i czasu trwania, orientacji w przestrzeni, giętkości, frazowania, zdolności poruszania się w różnorodny sposób oraz utrzymywania równowagi” (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 124).

Wśród efektów wychowawczych osiągniętych podczas rytmiki można wyróżnić: wrażliwość na aspekt społecznych zachowań, umiejętności kontaktowania się z innymi osobami, zważanie na innych, zdolność wczuwania się, czyli przeżywania emocjonalnego poprzez percepcję i recepcję muzyczną, poczucie odpowiedzialności i samodzielności, przystosowanie się do grupy, niezależne i odpowiedzialne postępowanie wewnątrz grupy społecznej, poczucie własnej wartości, pewności siebie i zaufania do swoich możliwości, samokontrolę i samoocenę, dążenie do samostanowienia i decydowania o sobie.

Ciało dziecka podczas zajęć rytmicznych jest całkowicie zaangażowane w wyrażanie określonych przebiegów muzycznych, w tym w dużej mierze rytmicznych, ponieważ rytm jest wiodącym elementem muzycznym w rytmice. Ruch i rytm wydają się w życiu człowieka czynnikami komplementarnymi. Rytm np. jest czynnikiem porządkującym aktywności w ciągu dnia, co jest szczególnie istotne dla najmłodszych. Jest on dziecku bliski, przejawia się w elementarnych, codziennych czynnościach, co wyraża się np. w planie organizacji dnia w żłobku czy w przedszkolu. Autor omawianej koncepcji edukacji muzycznej wyraźnie dostrzegł, że „ciało dziecka z natury posiada najistotniejszy element rytmu, jakim jest miara” – przejawia się ona w biciu serca, czynności oddychania, równomiernym sposobie chodzenia (tamże, ss. 16-17). Ponadto É. Jaques-Dalcroze wierzył, że rytm jest elementem podstawowym we wszystkich dziedzinach sztuki, stąd ta metoda przygotowuje dziecko nie tylko do odbioru dorobku muzycznego, lecz także do percepcji i recepcji wszelkich artystycznych wytworów ludzkich.

Rytmika opiera się na założeniach bliskich naturze człowieka, może być pomocna w procesie uświadamiania dziecku zjawisk otaczającego je świata przyrody i dorobku kultury, jest oparta na zjawiskach dźwiękowych – sygnałach muzycznych i rytmicznym ruchu. W swojej koncepcji autor zwraca uwagę na kwestie, o których w codziennym życiu nie pamiętamy, a których wdrożenie do zabaw muzycznych pozwala dziecku na uświadomienie sobie własnej cielesności – dotyczy to np. uniesienia i postawienia stopy w trakcie chodzenia, wdechu i wydechu podczas oddychania, unoszenia rąk ku górze itp.

Dziecko w procesie przyswajania doświadczeń muzycznych ma możliwość kształcenia skoncentrowanej postawy w oczekiwaniu na sygnały dźwiękowe, wyrabiania szybkości reakcji oraz uniezależnienia od siebie ruchów kończyn (rąk i nóg). Metoda ma duże znaczenie dla doskonalenia intensywności i podzielności uwagi, reakcji na bodźce i dokładności spostrzegania, sprawnej pamięci, procesów syntezy i analizy, wyobraźni oraz kształtowania dyspozycji twórczych. Muzyka wyrażona

ciałem spełnia ponadto funkcje profilaktyczne i korekcyjne (np. przeciwdziałanie wadom postawy), a dzięki włączeniu do zabaw rytmicznych słowa, które stanowi obok ruchu trzon metody C. Orffa, współcześnie przenikającej do instytucjonalnej rytmiki, zajęcia te są alternatywną metodą profilaktyki i terapii logopedycznej. Zestrojenie rytmicznych ruchów ciała ze słowem przynosi znaczące korzyści tym przedszkolakom, które mają problemy z utrzymaniem płynności wypowiedzi werbalnych.

W rytmice mamy także do czynienia ze stopniowym wprowadzaniem w edukację interwałów czasowych – wyrażone ruchem, pozwalają one dziecku na zatrzymanie gestu w czasie, czyli na osiągnięcie sprawności szczególnie trudnej dla małych dzieci, a niemalże nieosiągalnej dla dziecka z zaburzeniami koncentracji. Podobnie jest w odniesieniu do niezależności rąk i nóg, akcentowanej przez autora metody, oraz w przypadku czasu potrzebnego na realizację określonych sekwencji ruchowych – uniemożliwi to dziecku wykonywanie „zbędnych” struktur ruchowych.

Na rytmikę w pedagogice wczesnej edukacji składa się szereg form aktywności, od prostych do muzycznie złożonych. Wśród nich wyróżniamy:

- rozluźnienie mięśni i oddychanie;
- realizację ruchową podziału rytmicznego i akcentowania rytmicznego;
- realizację ruchową metrum muzycznego;
- odczuwanie rytmów przez zmysł mięśniowy;
- rozwój spontanicznej woli i zdolności inhibicyjnych;
- kształcenie umiejętności wewnętrznego słuchania rytmów;
- utrzymywanie równowagi ciała oraz zapewnienie ciągłości ruchów;
- ćwiczenia kształcące różne „automatyzmy” oraz zestawiające je na przemian ze spontanicznymi aktami woli;
- realizację muzycznych wartości czasowych oraz podział długi wartości na krótkie;
- natychmiastową realizację rytmu muzycznego za pomocą ruchu;
- realizację podzielności ruchowej;
- improwizację ruchową.

Zdaniem pedagoga „Na muzykę składa się: brzmienie i ruch. Dźwięk jest pewną formą ruchu o charakterze drugorzędym. Rytm zaś jest formą ruchu o charakterze podstawowym. Dlatego też edukacja muzyczna powinna rozpocząć się od zdobywania doświadczeń ruchowych. Poprzez zastosowanie rytmiki należałoby uruchamiać każdą część ciała z osobna, potem wszystkie równocześnie, aż na końcu całe ciało” (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 23). Ruch, który jest reakcją na bodziec dźwiękowy, pozostaje w ścisłym związku z muzyką i jej elementami (przede wszystkim z rytmiką, a także z melodią, agogiką, dynamiką, artykulacją, harmonią czy barwą).

Podsumowanie

Ruch dla najmłodszych jest synonimem życia. Odpowiedzią na potrzebę zaznaczenia obecności dziecka w świecie jest współczesna recepcja edukacji muzycznej według założeń, które sformułowali É. Jaques-Dalcroze i C. Orff. Od stu lat znajdują one zastosowanie w procesie oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych.

Metoda edukacji muzycznej z elementami rytmiki jest zatem cenna, gdyż prowadzi od praktyki do emocjonalnego przeżycia i ekspresji ruchowej. Nie tylko pozwala na doświadczanie świata, lecz także daje możliwość doświadczenia własnego „ja”. Zgodnie z tą koncepcją praktyka poprzedza teorię: „działanie według metodycznego porządku słucham – odczuwam – wykonuję – pojmuję pozwala na doświadczanie i poznawanie przez dziecko swojego ciała i jego możliwości, emocji, uczuć oraz potrzeb, co jest pierwszym krokiem do poznawania świata” (Bogdanowicz, Durlow, 2012, s. 429).

Ruch w przestrzeni edukacji muzycznej, zarówno w środowisku instytucjonalnym, jak i rodzinnym to połączenie muzyki bliskiej preferencjom dziecka z naturalną potrzebą aktywności motorycznej. Jak wiadomo „muzyka jest doświadczeniem uniwersalnym, możliwym i dostępnym dla każdego; bo przecież ruch wpisuje się w naturę i potrzeby dziecka, bo działa nań aktywizująco i wzmacniająco” (Bogdanowicz, Durlow, 2012, s. 433).

Bibliografia

- Appelt, K. (2005). Wiek poniemowłęcy: Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka* (ss. 95-130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bogdanowicz, E., Durlow, G. (2012). Rytmika w terapii dziecka. W: J. Uchyla-Zroski (red.), *Muzyka w środowisku społecznym* (ss. 428-433). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Chojak, M., Grochowska, I., Jurzysta, K., Mełgieś, M., Karpińska, A. (2017). Zabawa jako warunek prawidłowego rozwoju dzieci i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela – przykład dobrej praktyki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1), 235-252. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.235.
- Czub, M. (2005). Wiek niemowłęcy: Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka* (ss. 41-66). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gandzel, A. (2015). Dydaktyczne aspekty przedszkolnej edukacji muzycznej. *Roczniki Pedagogiczne*, 7(2), 107-126. DOI: 10.18290/rped.2015.7(43).2-8.
- Głazewski, M. (2013). Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2, 21-46.
- Herzyk, E. (2004). Metoda Orffa w nauczaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym. *Rewalidacja*, 1, 102-108.
- Jaques-Dalcroze, É. (1992). *Pisma wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Kisiel, M. (2015). *Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce: Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania.
- Krasoń, K. (1993). Metoda E. J. Dalcroze'a jako czynnik skutecznego przygotowania nauczycieli klas przedszkolnych do zadań dydaktyczno-wychowawczych. W: H. Moroz (red.), *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych* (ss. 96-102). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Lawendowski, R., Besta, T., Drzewiczewska, M. (2017). Rozwój tożsamości muzycznej w perspektywie dialogu z innymi. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica*, 18(4), 139-160.
- Molińska, M., Ratajczyk, A. (2014). *Edukacja przedszkolna: Seria Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przychodzińska-Kaciczak, M. (1969). *Muzyka i wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sadowska, K. (2020). *Wczesnodziecięca edukacja – pomiędzy instrumentalizacją a towarzyszeniem w rozwoju: Wybrane aspekty polskiej rzeczywistości edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Słoboda, K. (2014). Uprzeźrzenia ciała – ucieleśnienia rytmu. *Dialog*, 11(696), 112-119.
- Stefaniak-Maślanka, B. (2013). Kołysanka jako komunikat o świecie (na przykładzie kołysanek użytkowych i poetyckich o tematyce społecznej). *Linguarum Silva*, 2, 175-198.
- Suświłło, M. (2009). Teoretyczne podstawy wczesnej edukacji muzycznej: Zarys problemu. *Studia Edukacyjne*, 9, 106-124.
- Telka, L. (2009). *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki: Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Trempała, J. (2012). Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy*, 2, 9-22.
- Trusewicz, R., Pogorzała, A.M. (2017). Rozwój ruchowy dziecka z uwzględnieniem założeń koncepcji NDT Bobath. W: A.M. Borowicz (red.), *Innowacyjność i tradycja w fizjoterapii* (ss. 127-140). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji i Terapii.
- Trzcionka-Wieczorek, A. (2017). Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(2/1), 219-227.
- Włodarczyk, E. (2016). Znaczenie wczesnodziecięcego przywiązania w diadzie matka/opiekun – dziecko. *Studia Edukacyjne*, 39, 377-394.
- Zdybel, D. (2018). Autonomia poznawcza dziecka w koncepcji Marii Montessori – współczesne (re)interpretacje. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, 13(1/47), 89-103.
- Żmichrowska, M.J. (2012). Działalność pedagogiczna Henryka Jordana (1842-1907). *Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*, 18(2), 7-15.